

【特集】海外の高等教育機関における日本語教育の現状と課題：日本からは見えない文脈を検証する

# ドイツの高等教育機関における 日本語教育の現状と課題 —ミュンヘン大学を一例として—

村田 裕美子

## 要 旨

本稿では、ドイツの高等教育機関に焦点をあて、ヨーロッパのなかでの高等教育の政策的な変遷、大学における日本語教育事情について触れるとともに、ミュンヘン大学を具体例に現在実施している日本語教育実践を紹介する。ドイツの高等教育機関の日本語教育の課題としては、筆者が感じている 1) 専門日本語教育の位置づけ、2) JFL 環境としての課題、3) 日本における日本語教育との関連について述べる。

## キーワード

ドイツの日本語教育    ドイツの高等教育制度    日本学    ミュンヘン大学

## 1. はじめに

本稿では、ドイツの高等教育機関における日本語教育制度について、ミュンヘン大学（正式名：Ludwig-Maximilians-Universität München、以下、ミュンヘン大学）を例にあげ、現状と課題を述べる。

本稿で対象とする国、ドイツ連邦共和国には 16 の州があり、各州に教育省が設置され、教育、学術、研究の決定権限は各州に与えられている。そのため、連邦政府と州で協力し、相互調整を図っているが、教育制度は基本的に州によって異なる点がある。本稿で紹介するのは、バイエルン州にあるミュンヘン大学を例としたものであり、他州の制度に当てはまらないことがあることを先に述べておきたい。ドイツにおける日本語教育事情、各機関の実践報告などはこれまでにまとめられているが（本稿 3 節）、本稿では、具体例としてミュンヘン大学の日本語教育について紹介する。

本稿の流れは、まず 2 節でドイツにおける教育政策、特に「ボローニャ宣言」を受けた高等教育の変遷を紹介する。続く 3 節でドイツにおける日本語教育の現状について触れ、4 節で具体的な例としてミュンヘン大学の日本語教育実践について紹介する。5 節でいくつかの観点から課題をあげ、6 節でまとめを述べる。

## 2. ドイツにおける高等教育の変遷

ドイツの高等教育にもいくつかの種類があるが、本稿では、そのなかでも *Universität* と呼ばれる総合大学について述べることにする<sup>1)</sup>。大学に入学するためには、基本的には アビトゥーア (*Abitur*) と呼ばれる一般大学入学試験を受け、合格していることが条件となっている。

ドイツの大学における学修制度は、「ボローニャ宣言」を機会に、制度が一変する。「ボローニャ宣言」については、すでに広く知られているため、ここでは詳しく取り上げないが、1999年6月にイタリアのボローニャにて、ヨーロッパ29カ国の高等教育担当大臣がヨーロッパ内の高等教育の協調と学生の流動性を促進させることを目的に、署名したものである。ドイツもこれに署名しており、これにより、国ごとに異なっていた履修課程や卒業資格が統一され、ヨーロッパ共通の学位としての *Bachelor・Master* 制度とヨーロッパ共通の相互単位認定制度 (ECTS: *European Credit Transfer System*) が導入され、ドイツでは従来の *Magister/Diplom* 制度から *Bachelor・Master* 制度に変わっていった。

### 2.1 *Magister/Diplom* 制度

従来の学修制度である *Magister/Diplom* 制度について、簡単に触れておく。*Magister* は、ドイツの大学の、主に人文科学系の分野、*Diplom* は、主に自然科学の分野における学修制度である。*Magister* 課程では、複数の専門が必要とされているのに対し、*Diplom* 課程では、1つの専門のみ集中して学修する点で異なる。大学によりこの規定も少しずつ異なるようであるが、ミュンヘン大学の *Magister* 課程では、主専攻を1つと副専攻を2つ組み合わせ学修し、卒業論文審査と試験を受け、*Magister* 学位が授与されていた。また、*Magister* の学修過程は、通常、「基礎課程 (*Grundstudium*)」と「専門課程 (*Hauptstudium*)」の2つに分かれ、2年間 (4学期) の基礎課程において専門分野の基礎知識と研究技術を習得したのち、専門課程へと進学する。*Magister* 修了までには大体5年から8年ほどを要し、修了すれば修士号取得に相当するとされていた。*Magister* 制度での日本学における日本語教育は、主に基礎課程のなかに重点が置かれ、日本学研究を行う上で必要となる日本語能力の「基礎」を養成することが目的となっていた。

### 2.2 *Bachelor・Master* 制度

新しい *Bachelor・Master* 制度は、大学ごとに開始時期が異なるが、ミュンヘン大学は、2009年冬学期より開始している。ミュンヘン大学の場合は、*Bachelor* 課程は3年、*Master* 課程は2年を基本とし、*Bachelor* 課程卒業には ECTS 180単位、*Master* 課程卒業には 300単位 (*Bachelor*180+*Master*120) の取得が必要である。ミュンヘン大学日本学の日本語教育は、主に *Bachelor* 課程のなかに重点が置かれ、*Magister* 制度の基礎課程と同じような位置づけにあるが、これは全ドイツの日本学の日本語教育においても同じようである。さらに、制度改革に伴い、学習目標や評価の基準に CEFR を取り入れる機関が多くなってきているという特徴がある。

### 3. ドイツにおける日本語教育の現状

ドイツの日本語学習者人口はどのぐらいであろうか。国際交流基金が発行している『海外の日本語教育の現状 2015 年度日本語教育機関調査』によると、ドイツ国内の日本語学習者数は 1.3 万人以上、これは西欧においてフランス、英国に次ぐ第 3 位の学習者人口である。ドイツでの日本語人気は 1980 年代から続くものであり、これまでも多くの研究者によって、ドイツの日本語教育事情、各機関の教育活動について報告されている。ここでは、ドイツの日本語教育事情、主に高等教育機関の活動について紹介する。

#### 3.1 ドイツの日本語教育事情

ドイツの日本語教育事情を知る上で、国際交流基金が公開している「海外日本語教育機関調査」は重要な情報源と言えるだろう。広く知られているため、本稿で詳しく触れる必要はないが、国際交流基金が公開している「海外日本語教育機関調査」には、世界各国・地域の日本語教育事情がまとめられており、その国の日本語教育に関する基本的情報を知り得ることができる。また、大規模な統一調査により、過去との比較や国ごとの比較などが可能なことから、個人では得ることができない情報として有益である。現在は、2015 年度調査が公開されている。

ゲーネンツ（1994、2001）、ウンケル（2006）は、ドイツにおける日本語教育の歴史を振り返りながら、その時代の学習者数、日本語教師の雇用状況、使用されている教科書や教材などについて触れ、各時代に抱えていた問題点を示し、ドイツにおける日本語教育の発展と開発が進んでいた当時の様子を知る上で貴重な資料となっている。

川口・細川・吉岡（2000）は、2000 年 2 月に、現在の早稲田大学日本語教育研究センターがドイツ・ボンで「日本語教育の現状と課題」というタイトルで開催したワークショップの報告書である。ドイツにある 3 つの日本語教育機関（高等教育機関、中等教育機関、一般成人教育機関）の日本語教育関係者から、各機関の日本語教育の現状と問題点を聞き出し、まとめている。高等教育機関の日本語教育については、12 名の出席者が勤務する各大学の現状と課題が報告され、大学ごとに異なる問題が存在することを明らかにしている。

#### 3.2 高等教育機関における日本語教育：日本学と日本語教育

高等教育機関の日本語教育に関しては、まず、その代表となる「ドイツ語圏大学日本語教育研究会（Japanisch an Hochschulen：以下 JaH）」<sup>2</sup>を紹介する。JaH の主な活動としては 1994 年より年に一度、国内外から専門講師を招いたシンポジウムがあり、ドイツ語圏の日本語教育について研究し、学び、情報を共有することができる。ここ数年の参加者数は会員・非会員を含め約 60 名前後である。表 1 は 1994 年から 2018 年までのシンポジウムのテーマをまとめたものである。

過去のシンポジウムのテーマを見ると、専門日本語教育や JFL 環境での日本語教育など、その時代と当時の開催校が抱えている問題などが反映されていることがわかる。紙幅の関係で今回は省略するが、各国地域でのシンポジウムやテーマと比較すると、ドイツ語圏で問題となっている日本語教育の特徴が見えてくるだろう。

表1 JaH シンポジウム年表

開催年	シンポジウムテーマ	開催年	シンポジウムテーマ
1994	専門外国語としての日本語	2007	ドイツ語圏大学における日本語教育の現状 実践報告・研究発表
1995	日本語集中コース	2008	日本滞在を視野に入れた日本語教育
1996	日本語教育におけるコミュニケーション能力の養成と評価	2009	日本語教育の再考—実践報告、その成果と反省—
1997	CAI	2010	日本語教育における協働学習
1998	JaF の授業と専門外国語：経済専門語	2011	プロフィシェンシーを軸にした試験と評価
1999	次の世紀に向けての日本：ビジネス日本語の国際比較	2012	e ラーニングを活用した日本語教育—その可能性を探る—
2000	社会科学における日本語：テキスト解釈と翻訳の問題	2013	インターアクションからみた授業実践とカリキュラム開発
2001	異文化間コミュニケーションと日本語教育	2014	日本語学と日本語教育
2002	日本語教育・日本事情教育 理論と実践	2015	第二言語習得研究の成果を高等教育の日本語授業に活かす
2003	日本語教育の目標：教材分析とレベル認識を通じて	2016	教室における媒介語の使用
2004	日独タンデム	2017	異文化間教育から見た日本語教育
2005	日本語教師のからだとかえをひらく	2018	読解—その目的と教材—
2006	学術日本語のための情報技術 展望と可能性		

JaH が 2009 年より隔年に発行している紀要『Japanisch als Fremdsprache (外国語としての日本語)』は、各機関の実践報告やドイツ語圏の日本語教育に関する研究論文がまとめられ、ドイツ語圏の高等養育機関に特化した情報を得るのに参考となる。例えば、飯島 (2011) は、ハイデルベルグ大学を例に、ドイツにおける日本語教育のなかでも特に日本学 (Japanologie) の日本語教育で問題となっている学習目標や授業時間数、教授法などについて具体的に触れ、今後の課題を示した。日本語教育のなかでも、日本学研究のための日本語教育はどうあるべきかという問いに答えようとしている点で非常に参考になる。実践報告としては、田村 (2009) のボン大学で実施している漢字の授業、杉原 (2011) のハンブルグ大学で実施している、ドイツの日本語学習者が日本人学校を訪問するという協働学習プロジェクト、濱田・小山 (2011) のチュービンゲン大学の留学プログラム、酒井 (2015) のライプツヒ大学で実施している演劇活動などがあり、それぞれの機関の特色をうかがい知るよい手がかりとなっている。また、高橋 (2015) は、ドイツの各高等教育機関 (日本学、日本学以外) の機関調査を行い、教師や学生的心声をまとめているので、実

際の現場に立つ教師の意識や学習者の生（なま）の声を資料を通して聴くことができる。

JaH 紀要ではないが、松岡・中広（2017）は、三重大学とハイデルベルグ大学間で実施した日本語教師交換プログラムについての報告に加え、ハイデルベルグ大学の 2017 年現在の Bachelor・Master 課程のカリキュラムを詳しく紹介している。また、ヨーロッパ日本語教師会が発行している『ヨーロッパ日本語教育』にもドイツの高等教育の実践が多く報告されており、参考になる。近年であれば、杉田・安藤（2016）のデュースブルク・エッセン大学で実施している中級の日本語授業についての報告は、細かいシラバスの提示などが実際の授業をイメージさせ、どのようなことに力を入れているかがわかる。さらに、旧東欧を中心に日本語教師たちの情報交換と勉強会を目的として活動している「日本語教育連絡会議」の紀要にも各機関の実践報告がオンラインで見ることができ、仁科（2014）ではボン大学、エアフルト大学の、そして、高橋（2003）では、筆者が所属するミュンヘン大学の日本語教育について紹介されている。高橋（2003）は、Magister 制度のミュンヘン大学の日本語教育、特に日本学主専攻向けの日本語教育について、基礎課程から専門課程までの開講コースの趣旨、履修モデル、使用する教科書、評価方法などについて述べられており、ミュンヘン大学の過去のカリキュラムの記録として、また現在の Bachelor・Master 制度の日本語教育との比較資料としても役立つものである。

高等教育機関の日本語教育に関する多くの報告は、飯島（2011）をはじめ、主に日本学の日本語教育についてのものであり、日本学以外の副専攻、あるいは全学対象とした大学生の日本語教育について言及しているものが少ない。ドイツの大学では日本学を主専攻とする日本語教育のほか、主専攻は別にあるが、それとは別に日本語を学ぶ学習者のための日本語教育もある。例えば、日本学のない大学は言語センターなどの機関が日本語の授業を提供していることが多く、学習者数も少なくない。当然であるが、日本学の日本語教育とそれ以外の日本語教育とでは、学習者のニーズも学習時間も異なるため、教師が抱えている問題も同じではないだろう。本来は、このような日本学以外の機関報告や研究の公開が望まれるが、実際の現場では、専任教員が一人で任されていたり、雇用期間が不安定であったりと、教師の待遇も機関により様々であるため、なかなか公開には至っていない。しかし、それも含め、どのような現場で、どのような問題があるかを明らかにし、日本学の日本語教育研究と同じように日本学以外の日本語教育研究を発展させていく必要があるだろう。

#### 4. ミュンヘン大学における日本語教育実践

ここでは、筆者が所属、担当している日本学を主専攻とする学生向けの日本語教育について、カリキュラムを紹介しながら、現在実施している授業を紹介する。

##### 4.1 ミュンヘン大学概要

まずは、ミュンヘン大学（Ludwig-Maximilians-Universität München）について簡単に紹介したい。ミュンヘン大学は、1472 年にミュンヘンから北へ約 80km のところにあるインゴルシュタットでインゴルシュタット大学として創設し、その後、1826 年に当時の

バイエルン国王ルートヴィヒ 1 世によって現在の地、ミュンヘンに移転された 500 年以上の歴史を持つ大学である。正式名のルートヴィヒ (Ludwig) はその当時のバイエルン国王ルートヴィヒ 1 世の、マクシミリアン (Maximilian) は、ルートヴィヒ 1 世の父であり、初代バイエルン国王の名前である。2018 年現在、18 の学部に約 700 名以上の教授と 3900 名以上の教員を擁し、約 5 万名の学生が学んでいる<sup>3</sup>。筆者が所属するのは、文化学部 (Fakultät für Kulturwissenschaften) のなかにある日本センター (Japan-Zentrum) であり、日本学を主専攻とする学生が在籍している。日本センターには 5 名の教授と 15 名ほどの教員がおり、そのうち 4 名の日本語母語話者が日本語教育を専門として担当している。日本学を主専攻とする学生の総数は約 200 から 250 名である。

ミュンヘン大学における日本語教育は、学習者の目的に合わせ、大きく 3 つのコースを提供している。

1) 日本学を主専攻とする学生向けの日本語コース、2) 副専攻の選択外国語として日本語を選択した学生向けの日本語コース、3) 専攻を問わず、課外講座として語学を学びたい学生のための日本語コースである。

1) と 2) は、日本センター (Japan-Zentrum) が、3) は、言語センター (Sprachenzentrum) が担っている。2) は、日本センター所属の専任講師が毎学期 2 つのレベルのコースを週 4 時限 (1 時限 = 45 分)、3) は、言語センター所属の専任講師が毎学期 2 つのレベルのコースを週 2 時限、開講しており、学習者の目的に合わせていくつかの日本語コースが選択できるようになっている。

#### 4.2 日本学の日本語コース

ここでは、2009 年から導入された 1) 日本学を主専攻とする学生向けの日本語コース Bachelor 課程について紹介する。ミュンヘン大学では、Bachelor 修了に 180 単位が必要であるが、そのうち 120 単位が主専攻、残り 60 単位が副専攻の必須取得単位となっている。日本学を主専攻とする学生は、日本学のなかで 120 単位を 3 年間で取得する必要がある。120 単位のなかで学位論文で与えられる 12 単位を除くと、その 50% の 54 単位が言語コースの必須単位であることから、日本学のなかでの日本語習得の重要性がわかる。

#### 4.3 学習目標と学習支援

Bachelor・Master 制度での日本学における日本語教育は、Bachelor 課程のなかに重点が置かれ、3 年間の間に、日本学研究を行う上で必要となる日本語能力、つまり、専門文献の読解力と翻訳力、そしてコミュニケーション能力を養成することを目標とした授業を実施している。さらに、教育的支援として 1) 主体的学習の促進と 2) 自国文化の再認識に力を入れた授業を提供できるように取り組んでいる。

日本学では、学習者の興味も異なれば、進む専門も多岐にわたるため、限られた時間のなかで、それぞれの目的に合わせた日本語教育を実施するのは難しい。そのため、学習者には、それぞれの専門に進むなかで、継続して学んでいく力、主体的に考える力が必要となる。また、受動的に学習するよりも、主体的に学習するほうが言語知識や技能の習得により効果があるだろうと考え、本学では主体的な学習のための活動支援につながる教育を



目指している。コミュニケーション能力を養成するためには「異文化に対する理解」が重要である。「異文化に対する理解」とは、「自分が育った世界」と「目標言語が話されている地域の世界」との関係に関する知識、意識、そして理解（CEFR 第 5 章：110）であり、「自国文化と外国文化を関係づけることができる力」「自分自身の文化と外国文化との仲介役を務めることができる力量」（CEFR 第 5 章：111）の養成が重要とされている。本学では、日本について学ぶだけでなく、日本語でドイツの社会や歴史、教育について考えることで、自国文化を再認識できるような教育を目指している。

#### 4.4 日本学に入学する学生

ここでは、ミュンヘン大学日本学に入学する学生について紹介する。

ドイツでは定員制を採用している学科もあるが、本学の日本学は定員制限がなく、毎年 100 名ほどの学生が入学してきている。しかし、100 名入学したからといって、全員が日本学を卒業するわけではなく、卒業時には半分以下に減る。その理由を 2 つあげる。

一つは、大学へ「入りやすい」という点である。ドイツの大学では入学試験がないため<sup>4</sup>、日本に比べると希望の学科に入るのは難しくない。「入りやすい」ということは転学や転部もしやすいため、一度入学しても、もし自分に合わなかった場合は、別の大学、あるいは別の学部に入りなおすことが容易にできるという利点がある。本学で日本学に入学した学生でも、途中でほかに夢中になれるものが見つかったり、自分が思い描いていた学問ではないと感じたりした学生は自ら別の道へ進んでいるため、入学時の人数と卒業時の人数に差が生じることはよくある。もう一つは、進級するのが難しいという点である。本学日本学では、平常点や出席日数は加味されない。試験の結果が全てであり、基準に達していない場合は落とされてしまう。また、再試験には制限があるため、制限内に基準に達し、合格しなければ進級できず、その場合は、日本学を諦め、別の道を歩むしかない。入学時に試験などでレベルを選別していないことも影響しているかもしれないが、このようにやむを得ず方向転換しなければならない学生も一定数いる。本大学では、複数の日本語コースがあるため、専攻を変えても日本語だけは学べるような機会を提供し、可能な限り学習者の日本語への興味に応えている。

2017 年 10 月に入学した学習者に、日本学に入学した動機を聞いてみたところ、やはりアニメや漫画などのポップカルチャーの影響によるところが大きかった。そのほか、個別にみていくと、「子供のときから日本の文字に興味があった」、「居合を習っていて、日本の歴史に興味がある」、「すしやラーメンなどの日本食が好き」「ドイツ語と全然違う言語を学びたい」といった興味から日本学へ入学を希望する学習者もいるようである。また、彼らの日本語学習目標を聞いてみたところ、「翻訳者、通訳者になりたい」「日本の本が読めるようになりたい」「アニメを字幕なしで理解したい」「日本人のように話せるようになりたい」「旅行のとき英語を使わずに日本語で日本人と話したい」といった回答が得られた。

#### 4.5 Bachelor 課程の日本語コース

Bachelor 課程 3 年間で、初めの 2 年間で基礎課程、あとの 1 年間で応用課程と分け、以下、それぞれの課程での日本語教育について触れていく。日本語コースの流れは図 1 の

ようになっている。

#### 4.5.1 基礎課程

基礎課程では、初級から中級前半レベルの言語知識、技能の習得に加え、約1,000字の漢字の読み書き、約3,000語の語彙の習得と、翻訳力としては、日本語で書かれた易しめの文は辞書を用いることでドイツ語に翻訳できること、口頭能力としては、目上の人や知ら

ない人に対して丁寧な話し方が維持でき、個人的・日常的话题に加え、準備していれば、一般的な話題や問題についても議論できることが目標となっている。

基礎課程の日本語教育は、「総合日本語」「文法理解」「理解と運用」の3つの柱で構成されている。

「総合日本語」では、『みんなの日本語初級Ⅰ、Ⅱ』『みんなの日本語中級Ⅰ』をメインのテキストとして用い、初級から中級前半までの日本語の基礎文型を学ぶ。

「文法理解と翻訳」では、ドイツ語母語話者による文法解説、翻訳のための構文分析を学ぶ。実際に、1年次から翻訳のための文構造の分析能力を養成するトレーニングが行われている。テキストの型としては単文から複文、段落のあるテキストへ、テキストの内容は、易しく書かれたものから生(なま)のテキストへとそのときの学習者の興味や関心に合わせて、教師が選び、使用している。

「理解と運用」では、総合日本語、文法理解の授業と並行した形で、既習知識の定着化や自立学習の支援などに配慮した授業を行っている。言語の習得には、理解可能なインプットに加えて、アウトプットが重要であると言われている。しかし、アウトプットまでには、学習者のレベルに合った言語情報を大量にインプットする必要がある。日々の学習項目においても、インプットからアウトプットへという流れの繰り返しが必要であり、各授業でも目的ごとにタスクを変えて様々な活動を行っているが、本学では、基礎課程の2年間という学習期間に、毎週2時限、基礎日本語の習得を目的に、インプットからアウトプットへと活動の重点を少しずつずらしていくような授業を展開している。具体的には、1年次は文字の導入から読解へ、2年次は読解から会話へという流れを中心とした授業を実施している。非漢字圏の学習者にとって、漢字学習は最初にぶつかる壁である。しかし、日本学の学習者が専門文献を読むためには、漢字学習は不可欠である。また、学習進度と並行して、学習者が主体的に語彙を増やせるようにするためにも、初期の段階でこの壁はどうにかして乗り越えなければならない。そのため、初年度の漢字導入は可能な限り丁寧に指導し、その後、語彙を増やししながら、総合日本語、文法理解の授業と連携して、読解活動、作文活動、会話など、少しずつアウトプットの活動へ移行させ、既習知識の定着を図っている。

#### 4.5.2 応用課程

応用課程では、本学留学制度の特色から、2つのグループに分けられる。1つは1年間

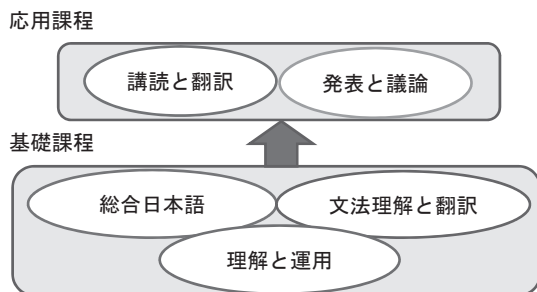


図1 日本語コースの流れ



の留学を終えて戻ってきた上級レベルの学生、もう1つは、留学せずに2年生からそのまま3年生に進級した中級レベルの学生のグループである。そのため、授業も上級と中級にクラスを分け、それぞれのレベルで日本語運用能力を伸ばせるようにしている。応用課程の日本語教育は、2つの柱で構成されている。一つは「講読と翻訳」の授業、もう一つは「発表と議論」の授業である。基礎課程では、教室言語にドイツ語や英語を用いることもあるが、応用課程では、基本的には日本語で授業を行っている。また、基礎課程では「日本語を学ぶ」ことが中心となっていたが、応用課程では、「日本語で学ぶ」ことが中心となっている。

まず「講読と翻訳」について簡単に紹介する。「翻訳力」には二種類がある。一つは、研究対象として専門文献をドイツ語に訳しながら、解読していくための翻訳能力、もう一つは、ある課題を遂行するためのコミュニケーション手段としてドイツ語に翻訳する能力である。CEFRでは、これを「仲介活動」と呼び、産出活動や受容的活動などとともに重要な言語活動の一つとしてあげている<sup>5</sup>。日本学研究では、専門文献を教材にした講読演習はドイツ語を母語とする日本学研究者が担当しているため、ここでは、コミュニケーション能力の養成を目的とした「日本語教育」における「講読・翻訳」の授業を日本語を母語とする日本語教師が担当している。

本コースでは、レベルやジャンルの異なる様々なテキストを学習者が教師とともに議論しながら翻訳するものである。日本語の文型や文脈を理解し、ドイツ語に訳す作業では、日本語力のみならず、ドイツ語力も必要となる。そのため、日本からの留学生にも参加してもらい、それぞれの立場から様々な意見を交すことで内容の理解を深め、適切で、分かりやすいドイツ語訳をつけていくというプロセスを重視した授業となっている。

次に筆者が担当している「発表と議論」について簡単に紹介する。「発表と議論」の授業では、ミュンヘンの学生がドイツの歴史、「ナチス」の歴史を日本語で学ぶ授業を実施している<sup>6</sup>。このコースでは、ドイツの学生が自国の歴史に関する知識と自分の意見を日本語で表現できるようになることを目指している。上級クラスは日本からの留学生にも参加してもらい、共に学べるような環境を作り、日本の学生と日本語で議論しながら、国際的な視野を持ち、歴史的事実を多面的に捉え、考察できるようになることを目標としている。中級クラスは、日本語で過去と現在の人々や生活を比較したり、高校までの歴史教育について議論したりできるようになることを目標としている。これまでの授業では、上級クラスでは、ドイツの学生がナチスに関することや、第二次世界大戦の日独関係などについて発表し、日本の学生は日独の平和教育の考え方について発表している(村田2018 予定)。中級クラスでは、ナチス時代に反ナチ運動を行っていたミュンヘン大学の学生グループ「白バラ」をテーマに扱った。「ナチス」に焦点を当てている理由は、ミュンヘンがナチ党の本拠地であることや反ナチス運動を行っていたミュンヘン大学の学生については本や映画にもなるほど有名であることなど、ナチスとミュンヘンは歴史的にも関係が深いからである。また、日本から来る学生や友人に、自分の国や町の歴史を日本語で説明したり、意見を述べたりする機会はあるだろうし、高等教育機関で留学生とともに考えるテーマとしても意味があると考えている。

## 5. 課題

ここまでミュンヘン大学の実例を紹介しながら、ドイツにおける日本語教育について述べてきた。今後の課題として、1) 専門日本語教育の位置づけ、2) 海外・JFL 環境としての課題、3) 日本における日本語教育との関連（アーティキュレーションの問題）の3点について述べる。

### 1) 専門日本語教育の位置づけ

日本学で一番重要とされる能力は「専門文献の読解力」である。それに加えて、近年は、口頭産出能力の養成が重要視されるようになり、CEFR に準拠した能力モデルを採用する機関が増えている。コミュニケーション能力は重要な学習目的の一つであり、実際の学習者の入学動機も「話せるようになりたい」と思って入学する学習者が多い。限られた時間のなかで日本学として必要な読解力を養成し、なおかつ十分な会話力を習得できるようにするにはどうしたらよいか、カリキュラムや課題の優先順位、取捨選択にはっきりとした正解がないため、今後も引き続き検討していく必要がある。

### 2) JFL 環境としての課題

日本に興味があり、日本学に入学しても、日本語に関する知識をほとんど持っていない学習者も多い。初めてまともに接する日本人が日本語教師であることも少なくない。学習者自身が積極的に動かない限り、日本語に触れる場は「教室」のみであり、教室以外で日本語に触れる機会はほとんどないと言っている。JSL 環境に比べると制約はあるが、それでも、ミュンヘンはドイツのなかでは比較的日本人が多く住んでいる都市であるため、日本からの留学生も多く、教室内と教室外、レベルによってできることは異なるが、機会をうまく利用することで、生（なま）の日本語に触れる場面を増やしてあげることができる。こうした環境整備をより良くしていくのも課題の一つである。

### 3) 日本における日本語教育との関連

これまで、国内の日本語教育に対して、海外の日本語教育というものがあった。しかし、現在は日本語学習者も多様化し、国内・国外という枠だけでは当てはまらない社会になってきているように感じる。こうした現状を踏まえると、日本の、あるいは、海外の日本語教育だけでなく、それぞれの国や地域、分野の日本語教育とどのように連携をとっていくことができるか、研究機関や、研究者、現場の教員と問題を共有し、考えていく必要がある。

## 6. まとめ

本稿では、ドイツの高等教育機関における日本語教育について、ミュンヘン大学を具体例にあげながら紹介した。機関や大学により状況が異なるため、全てをまとめ、紹介することはできなかったが、これを機に今後、様々な機関からの紹介が続くことを願う。

さらに、社会のグローバル化が進み、ヒトやモノ、そして情報や技術などは国や地域を

越えて、容易に移動できるようになったいま、それぞれが持っている技術や知識、ノウハウを共有、提供、連携することで、自分がいる機関の日本語教育、そして、目の前の日本語学習者に還元できれば幸いである。

本稿執筆にあたり、同僚である高橋淑郎氏（ミュンヘン大学日本センター）から貴重なコメントをいただいた。ここに記して、感謝申し上げる。

## 注

- 1 「工科大学（Technische Universität）」や「専門大学（Fachhochschule）」などは扱わない。
- 2 ドイツのほか、オーストリア、スイスのドイツ語圏も含まれている。
- 3 ミュンヘン大学 HP<[http://www.uni-muenchen.de/ueber\\_die\\_lmu/index.html](http://www.uni-muenchen.de/ueber_die_lmu/index.html)>（2018.02.15 参照）
- 4 希望者が集中する学科は定員制を設けていることもあり、その場合は入試やあるいは Abitur の成績による選抜が行われる。
- 5 翻訳力とは、CEFR では「仲介活動」と呼ばれる言語活動の一つであり、翻訳、通訳、書き換え・言い換え、要約または記録などの能力であり、「何らかの理由で直接の対話能力を持たないもの同士の間のコミュニケーションを可能にするもの」（CEFR 第 2 章：14）である。
- 6 これは 2016 年から始めたコースであり、上級クラスは現在 2 回、中級は 1 回実施したところであり、今も試行錯誤の段階である。

## 参考文献

- Council of Europe. (2002). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. [日本語訳：吉島茂・大橋理枝（2004）『外国語教育Ⅱ—外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠—』朝日出版社]
- 飯島 昭治（2011）「ドイツの大学における日本語教育-授業経験からの一考察」、『Japanisch als Fremdsprache』、Vol. 2, pp. 45-59、ドイツ語圏大学日本語教育研究会
- ウンケル、モニカ（2006）「ドイツの大学における日本語教育の現状と問題点」、『ドイツ語圏における日本研究の現状』、pp. 19-27、法政大学日本学研究センター
- 川口 義一・細川 英雄・吉岡 英幸（2000）「ドイツにおける日本語教育の現状と課題」、『早稲田大学日本語研究教育センター紀要』13, pp. 141-153、早稲田大学
- ゲーネッツ、カイ J.（1994）「ドイツにおける日本語教育の現状と課題」、『世界の日本語教育日本語教育事情報告編』第 1 号, pp. 157-172、国際交流基金
- ゲーネッツ、カイ J.（2001）「6.日本語ブームから 20 年—ドイツにおける日本語教育の現状と問題点—」、『世界の日本語教育日本語教育事情報告編』、第 6 号, pp. 73-88、国際交流基金
- 酒井 康子（2015）「演劇活動とその効果」、『Japanisch als Fremdsprache』、Vol. 4, pp. 43-53、ドイツ語圏大学日本語教育研究会
- 杉田 優子・安藤 由夏（2016）「自発的に考えて発信する」ことを目指す日本語授業の試み、『ヨーロッパ日本語教育』21, pp. 380-385、ヨーロッパ日本語教師会
- 杉原 早紀（2011）「実践報告：日本人学校訪問プロジェクト」、『Japanisch als Fremdsprache』、Vol. 2, pp. 17-25、ドイツ語圏大学日本語教育研究会
- 高橋 淑郎（2003）「ミュンヘン大学における日本語教育—日本学専攻の学生向けコースの概要—」、『日本語教育連絡会議論文集 Vol16』、pp. 78-80、日本語教育連絡会議
- 高橋 淑郎（2015）「ドイツの大学における日本語教育・学習はどの程度インターアクション志向か

- 教師・機関・学習者を対象としたアンケート調査から—、『Japanisch als Fremdsprache』、Vol. 4、pp. 3-25、ドイツ語圏大学日本語教育研究会
- 田村 直子 (2009)「漢字学習ストラテジーを学ぶ授業：実践報告」、『Japanisch als Fremdsprache』、Vol. 1、pp. 62-78、ドイツ語圏大学日本語教育研究会
- 仁科 陽江 (2014)「ドイツにおける日本語研究 —機関報告と最近の動向—」、『日本語教育連絡会議 論文集 Vol27』、pp. 50-55、日本語教育連絡会議
- 濱田 朱美・小山 洋子 (2011)「テュービンゲン大学の京都留学制度とその支援プログラム」、『Japanisch als Fremdsprache』 Vol. 2、pp. 27-44、ドイツ語圏大学日本語教育研究会
- 松岡 知津子・中広 美江 (2017)「日本語教師交換プログラムの実施を通して見えてきたもの —三重大とハイデルベルク大学における日本語教育の現状と課題—」、『三重大国際交流センター紀要』12号、pp. 149-163、三重大国際交流センター
- 村田 裕美子 (2018 予定)「社会につながる日本語教育：ナチスの歴史を題材にした内容言語統合型学習の一例」、『ヨーロッパ日本語教育』22、ヨーロッパ日本語教師会

## 参考サイト

- 国際交流基金、ドイツ (2017 年度) 日本語教育 国・地域別情報：<<https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/germany.html>> (2018.02.01 参照)
- 「ドイツ語圏大学日本語教育研究会」：<<http://www.japanisch-an-hochschulen.de/index.php>> (2018.02.01 参照)
- 「日本語教育連絡会議」：<<http://renrakukaigi.kenkenpa.net>> (2018.02.01 参照)
- ミュンヘン大学日本センター：<[www.japan.lmu.de](http://www.japan.lmu.de)> (2018.02.01 参照)

(むらた ゆみこ ミュンヘン大学日本センター)